

## La Invención de la Democracia. Enseñanza y Unión

### Inventing Democracy. Teaching and Togetherness

#### Inventando Democracia. Ensino e União

Noah De Lissovoy \*

University of Texas, Austin

La democracia liberal formal es ideológicamente falsa y fundamentalmente incorrecta respecto al tipo de comunidad a la que se refiere y la que pretende desarrollar. Por eso, en este artículo se presentan cuatro fuentes para pensar sobre el ser, la democracia y la comunidad: La idea del "ser-con" de Heidegger, El proyecto multitud de Hardt y Negri. La vulnerabilidad de Butler, y El paradigma planetario de Dussel y la idea de coexistencia de Mignolo. A continuación se reflexiona sobre cómo la experiencia de la práctica social y los movimientos educacionales pueden ayudarnos a imaginar un nuevo y más radical sentimiento tanto de la democracia como de comunidad. Finalmente se aportan sugerencias que constituyen puntos de partida para pensar en una pedagogía y en un currículum propios de una comunidad democrática, en lugar de ver los elementos fundamentales para la misma.

**Descriptores:** Democracia, Educación, Comunidad, Vulnerabilidad, Práctica social.

The formal liberal democracy is ideologically false and fundamentally wrong for the type of community to respect and seeking to develop for. In this article four sources to think about: being, democracy and community are presented: the idea of "being-with" Heidegger, the multitude project of Hardt and Negri, Butler's vulnerability, and The planetary paradigm of Dussel and the idea of coexistence of Mignolo. Here we reflect on how the experience of social practice and educational movements can help us to imagine a new and more radical feeling of democracy and community. Finally, suggestions are starting points for thinking about pedagogy and curriculum themselves in a democratic community, instead of seeing the fundamental elements for the same are provided.

**Keywords:** Democracy, Education, Community, Vulnerability, Social practice.

Neste artigo quatro fontes são apresentados: ser, a democracia, ea comunidade: a noção "estar-com" de Heidegger, o projeto multidão de Hardt e Negri, a vulnerabilidade de Butler, e o paradigma planetário de Dussel ea noção de coexistência de Mignolo. Em seguida, refletimos sobre como a experiência da prática social e movimentos educacionais podem ajudar-nos a imaginar nova e mais radical da democracia e sentimento de comunidade. Finalmente, as sugestões são pontos de partida para o currículo e pedagogia pensando em si mesmos em uma comunidade democrática, em vez de ver os elementos essenciais para o mesmo são fornecidos.

**Palavras-chave:** Democracia, Educação, Comunidade, Vulnerabilidade, Prática social.

---

\*Contacto: delissovoy@austin.utexas.edu

*Artículo traducido del original publicado en Abdi, A. A. y Carr, P. R. (Eds.). (2013). Educating for democratic consciousness. Nueva York: Peter Lang. Traductores: Inmaculada Gómez, Lina Marcela Pinilla e Irene Moreno-Medina.*

## Introducción

La democracia liberal formal es vacía en dos sentidos: (1) es ideológicamente falsa desde que, contraria a la imagen constante que se propone de sí misma, un alto número de personas son excluidas desde el legítimo poder al interior en la toma de decisiones, y (2) es fundamentalmente incorrecta respecto al tipo de comunidad a la que se refiere y la que pretende desarrollar. Se asocian juntos, pero no más que para la “votación” ocasional, esta “comunidad” de ciudadanos solo se materializa temporalmente para conducir al abrevadero de sus cuerpos los temores de la opinión medida por los encuestadores, y si no se disuelve en una masa social que es el mero objeto de análisis por los expertos. Como Cornel West (1999) dice, esto es una forma “truncada” de democracia – además una gran forma de comunidad política cortada. Reducir escogiendo a veces una pequeña selección de personalidades preseleccionadas por las élites o, en el mejor de los casos, un juicio pasajero ocasionalmente angosto y con modificaciones técnicas hacia la política, los participantes en el proceso político de “el papel principal de democracias” son descartadas de lidiar de una manera significativa con las fuerzas sociales esenciales determinantes en sus condiciones de existencia, o con el sentido básico de las comunidades políticas a las que ellos pertenecen o deben pertenecer.

En contraste a esta realidad existente una limitada experiencia de la democracia, creo que si la democracia es ser auténtico esto debe incluir una interrogación sobre las normas fundamentales de la vida colectiva, además del posible significado para la comunidad democrática en su adentro como esa vida coge sitio. Presionando más allá incluso de un sentido crítico de ciudadanía como una pregunta y una lucha sobre los significados oficiales y los límites de la participación, argumento que la democracia auténtica debe envolver en primer lugar el proyecto ontológico de imaginar y constituir desde el ser un colectivo social en cuyo nombre la democracia ha comenzado. Este momento ontológico de políticas también incluye una confrontación con la dominación y la jerarquía, no simplemente como ellos han expresado una disposición desigual entre los grupos existentes y las clases de la sociedad, pero también como ellos producen una alienación básica y violan el ser humano. Esto sigue del reconocimiento del poder que opera no simplemente en la superficie de sujetos, distribuyéndoles en rangos y filas, sino también a su comienzo en determinar la lógica interior que ellos pueden llegar a ser en el primer lugar. Además, contra las ideas formalistas y nociones escorzadas de democracia dominante en la teoría política y la práctica del Oeste, la auténtica democracia debe constar de una ética capaz de concebir de verdad humana y de relaciones no dominativas en lo individual y en los niveles sociales.

Este argumento sugiere que la democracia es algo más que un procedimiento y más aún que una vigorosa ciudadanía crítica. La democracia es sobre la invención y la experimentación con nuevas formas de subjetividad, relaciones, colaboraciones y colectividades. Esto hace la enseñanza como un momento crucial en el que se construye la auténtica democracia, desde enseñar su elaboración de relaciones comunicativas pueden llegar a ser un tipo de laboratorio de momentos democráticos. Dewey (1944/1997) enfatiza la categoría de experiencia en relación a la democracia, pero él fue

capturado por un sentimiento de educación como reproductor y modulador de las relaciones existentes, él no captó la posibilidad de educación como una invención radical de las nuevas relaciones y, ciertamente, de democracias nuevas. De hecho, debe ser que la comunidad educacional radicalmente colaborativa y dialógica que la describo aquí no justamente como un laboratorio de pruebas para formar democracias en el futuro, pero incluso representa una de las llaves de los momentos del surgimiento de la democracia radical en el presente. En este ensayo, daré una imagen de esta comunidad y del tipo de compañerismo que la moviliza, comenzando por una consideración de algo de recursos teóricos que son útiles para conceptualizar una comunidad democrática más profunda y más auténtica, y trasladarse a un análisis de qué significa el sentimiento de democracia para enseñar. Creo, basándome en mis propias experiencias, que enseñar puede producir un nuevo tipo de compañerismo democrático y de comunidad, ambos cicatrizados e inventados dentro de la infraestructura de una determinación fundamental contra la dominación.

Llego a este proyecto tras una larga trayectoria comprometido con la idea de que la enseñanza y la acción democrática son, o deberían ser, inseparables. He creído siempre que la educación debería ayudar a facilitar el compromiso de los estudiantes con la amplia lucha política y que las relaciones de clase deberían expresar a ellas mismas y representar principios democráticos. Sin embargo, he estado frustrado con los límites de las concepciones prevalentes de la democracia dentro de la educación y, además, con los límites de sus implicaciones para los contextos de clase. He llegado a la conclusión, a través de luchas y triunfos que he experimentado como profesor, además de a través de mi propia consideración de estos asuntos como un teórico, que el significado de las necesidades políticas es comprendido a un nivel más fundamental. Más que meramente indicando sistemas formales de toma de decisiones, implicaciones políticas, además, atmósfera básica de personas, comunicación, y relaciones, enseñar necesita ser responsable de este acto. Una forma democrática de educación debe ayudar a la re-conceptualización y reorganización de este nivel básico y al mismo tiempo aceptar políticas más familiares expeditas y geográficas.

## 1. Cuatro fuentes para pensar sobre el ser, la democracia y la comunidad

Los cuatro apartados teóricos que se presentan a continuación -uno canónico y los otros tres contemporáneos-, exploran los problemas en relación a la política y a la comunidad desde el punto de vista de la reflexión *del ser* y del marco de la *ética de las relaciones humanas* como punto central de la política. Estos conceptos son diferentes de acuerdo a la tradición del pensamiento filosófico del que parten, y en ocasiones pueden estar en contraposición unos con otros. Cabe anotar que otros teóricos han discutido este punto, sin embargo, las particularidades de las propuestas que veremos a continuación me han surgido en particular a mí, y creo que yuxtaponer las diferencias entre estos, puede hacernos pensar más allá de las categorías que usualmente nos limitan. Presento estos apartados, más como una herramienta para repensar las posibilidades de la educación y la democracia, que como un marco conceptual de un argumento en particular.

- *La idea del "ser-con"* de Heidegger. El argumento de Heidegger en *Ser y Tiempo* (1927/1996) acerca de la noción de *ser-con* es interesante en dos

aspectos: 1) *ser*; para Heidegger, es fundamentalmente *ser-con*; 2) *ser-con* puede estar manifestado auténtica o inauténticamente a través de la indisolubilidad del ser. El Ser para Heidegger está siempre fundamentado en las relaciones. La actitud que debería caracterizar nuestras relaciones no es meramente un desiderátum moral, sino que representa la auténtica expresión de lo que somos ontológicamente. Esta concepción cambió la valoración de la sociedad burguesa como una conglomeración mónada. La democracia debe responder no solamente a nuestra independencia, sino a la construcción de una humanidad en referencia a los otros, al *ser-con*.

La mayor parte, excluimos el hecho de que el mundo es compartido y que construimos nuestro ser a partir de dichas relaciones; todos los días experimentamos a los otros con un cierto límite impenetrable. El dialogo involucra una lucha en contra de dicho estancamiento y encontrar la verdad por nosotros mismos y por los otros en la construcción de la comunidad (esta es la apropiación que hace Paulo Freire [1997] de Heidegger). La educación democrática, tal como funcionan las relaciones, es radical, en el sentido en el que debe ir a la raíz de quienes somos y a los significados que estén disponibles para entendernos a nosotros y a los otros. Adicionalmente, (y en este caso, a diferencia de Heidegger) las políticas democráticas y la educación deben reconocer este problema en su contexto histórico y relacionarlo con el hecho de la dominación social: la inauténticidad de las relaciones sociales que Heidegger describió no son un hecho primordial pero expresa la perversa fuerza del capitalismo y sí reificación sobre las identidades y las relaciones.

- *El proyecto multitud* de Hardt y Negri. El proyecto *multitud* tal como es desarrollado por Michael Hardt y Antonio Negri está influenciado por la trilogía política-filosofía (Negri, 2000, 2004, 2009) y representa un nuevo tema político relacionado con la cada vez más compleja sociedad. A diferencia de las nociones de *población* o *masas*, la *multitud* según Hardt y Negri, nos vincula en una fuerza poderosa de oposición y generación sin que sean borradas nuestras diferencias. Esto refleja la aparición de nuestras singularidades y nos subordina a una única identidad o a un solo líder. Desde la perspectiva social y política del movimiento emancipador, la multitud es caracterizada por una forma poli-céntrica de la autoridad. La multitud se construye a través de un carácter profundo de colaboración de la sociedad contemporánea y del trabajo, así como, a través de una integración bio-política del capital en las dimensiones afectivas de las experiencias humanas. Mientras el capital busque apropiarse de la creatividad o incluso de nuestras emociones y las capacidades intelectuales, la función política de la multitud debe ser la de recuperar su empeño y los mecanismos que crearon a partir de la toma del poder y volverlos hacia el proyecto de la construcción de un mundo mejor. En este sentido, la multitud llama a un nuevo agente político cuyo poder es replanteado en la reorganización de la existencia desde la sociedad contemporánea. Este paradigma nos ofrece una concepción más profunda del movimiento de la democracia, el cual cambia el liberalismo truncado e incluso las versiones de izquierda. En cierto sentido, son las relaciones en sí en una proliferada y

compleja red, que es el centro de importancia de la economía y el sentido ético y en el que el capital busca capturar y comandar. En otras palabras, la plusvalía que el Marxismo clásico entiende como la expropiación del producto del trabajo es cada vez más parecida al control de las redes de comunicación que estructuran el trabajo contemporáneo y la vida social (el internet es el mejor ejemplo). De manera general, nuestra unión, en un sentido cada vez más original, es la condición base de la sociedad contemporánea que depende de la información y la comunicación. Más allá del análisis que nos ofrece la sociología, Hart y Negri describen una poderosa “mounstrosidad” de la multitud, la cual originalidad está siempre en exceso de aquello que puede ser controlado por el poder y de la continua resistencia de la política autónoma y de la transgresiva identidad. Sus puntos de vista dieron la razón a la revolución potencial de reordenar la comunicación y la comunidad, incluyendo la educación. Sí la comunicación no es meramente superestructural, pero constituye la base de la sociedad, entonces experimentar en esto, no es simplemente un gesto hacia la revolución –estos son la revolución, ya sólo el trabajo produce valores importantes, conocimientos y comunidades.

- La *vulnerabilidad* de Butler. Judith Butler (2004) ha investigado recientemente la posibilidad de replantearse las nociones de política y comunidad en nuestra vulnerabilidad compartida –como organismos– vinculados entre sí. Señala que nuestra vulnerabilidad corporal entendida como violencia íntima tal como ocurre en la guerra, es distribuida socialmente de forma desigual en términos geográficos. Ella considera que significaría para nosotros confrontar no únicamente la inequidad, pero si más a fondo la manera en la que estamos constituidos para comenzar nuestras relaciones con independencia de los otros. Si Hardt y Negri proponen una colectividad más fuerte que cambie la idea de individualismo y las versiones heroicas de los movimientos sociales, Butler describe cómo los innumerables yoes que nos contamos a nosotros mismos no pertenecen por completo a nosotros –no únicamente en la medida en que estamos en riesgo de ser lesionados por otros, sino también por el riesgo de perder a quienes amamos. Puntualizando sobre la pérdida de otros, el duelo reafirma esas conexiones y sus relaciones, en una pregunta política básica: En una “democracia” dada, ¿qué pérdidas pueden ser lloradas y qué cuerpos lamentados? En la dialéctica compleja entre el ser y los otros, como aquí, no somos todos idénticos, sino que nos diferenciamos, y, por otro lado, es paradójica nuestra relación con los otros que nos permite convertimos en sujetos diferenciables para ser más efectivos.

La pregunta básica de la democracia, es entonces, no sólo por quién consigue decidir, sino por quién consigue. Adicionalmente, la explicación de Butler sugiere que, en vez de mostrar la robustez de la democracia por medio del bullicio y el volumen, su vitalidad se revela en la profundidad del reconocimiento de la interdependencia y el sentido de la responsabilidad de los ciudadanos hacia otros que se encuentran alejados de ellos. Una comunidad democrática no se construye únicamente a partir de una serie de momentos positivos de auto representación, sino que se funda tanto en el

conocimiento como negociación de los apegos de unos con otros, de la colectividad y una vulnerabilidad recíproca.

- El *paradigma planetario* de Dussel y la idea de *coexistencia* de Mignolo. Los pensadores decoloniales Enrique Dussel y Walter Mignolo deconstruyeron el Eurocentrismo presente en las concepciones hegemónicas de la modernidad y la globalización, y en ese proceso sugirieron una serie de principios alternativos sobre la comunidad y la democracia. Mignolo (2005) comparó el paradigma imperialista de la *modernidad* (el seguimiento de la visión progresiva de la historia que justifica la conquista) con el paradigma de la *coexistencia*, derivada de los filósofos nativos y afro-caribeños, los cuales nos replantean la idea global de comunidad en un mutuo respeto que reconoce el posicionamiento geopolítico de las diferentes perspectivas. Dentro de este contexto, la *interculturalidad* cambia la gestión arriba-abajo de la multiculturalidad con la diferencia en la insistencia de los derechos epistémicos y el respeto de las diferencias radicales en las formas de ser. Sobre esta parte Dussel (2003) muestra que la modernidad en sí misma, la cual es vista como producto de la empresa occidental, es de hecho, el efecto de la relación entre el centro y la periferia. Poniendo de manifiesto la proximidad de la ética de la dominación de la concepción hegemónica moderna de la política, Dussel propone una concepción diferente de la democracia— una “transmodernidad” de la ética de la liberación orientada hacia el respeto, la satisfacción de las necesidades materiales y la solidaridad.

Estos dos pensadores demostraron la continuidad del poder entre el terreno local y el global. Mostraron que el racismo que descalifican los nuevos europeos como inclusión en el ámbito de la “civilización” y en general de los seres humanos, ha excluido la visión epistemológica de la “periferia” que ha sido distorsionado seriamente el significado de comunidad y democracia. El punto central para un cualquier pensamiento sobre estas categorías es una conceptualización de la ética de las interacciones que está articulada desde el punto de vista de la marginación, de la inclusión de un modelo de comunicación desde perspectivas que no sean de dominación y un respeto no basado únicamente en las diferencias sino en los diferentes modos radicales de ser y conocer. Desde esta perspectiva, debemos rechazar cualquier sentido de comunidad que sea monológico e irreflexivo acerca de las diferencias que ésta acarrea; la comunidad desde este sentido está siempre *intercomunicada*. Sin embargo, lejos de sugerir una renuncia a identidades separadas, ésta perspectiva enfatiza en la vinculación, el intercambio y la solidaridad.

## 2. Creando democracia y educación democrática

Estos recursos teóricos, conjuntamente con la experiencia de la práctica social y de movimientos educacionales, pueden ayudarnos a imaginar un nuevo y más radical sentimiento tanto de la democracia como de la comunidad. El punto central, quizás, sale de la colisión de que las intervenciones descritas sobre estas políticas no pueden ser separadas desde la cuestión de Ser y que el problema básico de la forma y el significado

del sujeto (de manera individual y colectiva) es el problema político por excelencia. En términos prácticos, esto significa que las personas y grupos que sobreviven, llegan a ser, y a construir relaciones nuevas como redes de trabajo e identidades que son una prueba de democracia – y quizás la más insistente. Esta parte no se separa del proyecto familiar de la resistencia hacia el poder y el capital está fundamentalmente invertido de manera no justa en mantener la existencia de desigualdades, pero también en mantener el sentimiento existente y su propio orden político. El racismo, por ejemplo, depende para sí el privilegio sistemático de gente blanca en continuar la eficacia de la categoría racial como discurso y narrativas ideológicas y como habitable (de hecho, inescapables) identidades para todos [Hall, citado en Jhally (1997)]. La prueba antirracista, entonces, depende en primera instancia no solamente en hacer el racismo visible sino también en hacer incrementar incomodidad para blancos por vivir en su propia blancura, encontrar un hogar con sujetos coherentes en el interior.

La democracia es o debería ser mucho más que una serie de reglas para la participación (aunque estas están en disposición del nombre de emancipación), y comunidades o debería ser mucho más que el simple ir junto a los ya materiales dados. El movimiento democrático radical le “altera” la democracia a sí mismos –en el sentido de los que nosotros estamos acostumbrados– por la confrontación de una mano con nuevos jugadores y en otro mando con el rechazo a las reglas dadas. De esta manera, la multitud de Hardt y Negri (2004) propone un agente político que no puede ser admirado o representado por regímenes autoritarios o democracias aburguesadas, una fuerza global que rehace el suelo sobre cuyas normas de políticas están levantadas. Por ejemplo, la fuerza revolucionaria que ha desatado el colectivo con energía en la lucha egipcia contra Mubarak ha producido una crisis política que se ha extendido mucho más allá del proyecto de cambio de régimen desde esta lucha no puede ser comprendida o contenida por los esfuerzos actuales para normalizar la situación política dentro de la infraestructura liberal (y neoliberal) existente. Al mismo tiempo, hay una resignificación básica de la comunidad en el que el discurso político se refiere: en particular, al signo Egipto que se ha destapado, desplazándose desde un índice simple del aparato del estado hacia una no concluyente área que abarca la historia de la nación, de las propias personas y sus luchas, y aún la aspiración por un futuro democrático.

Reinventar la democracia y la comunidad o inventarlas de manera auténtica por primera vez también significa para ellas como una contra concepción y contraproyecto de dominación. Para enfocar el punto ético, más que decir que la democracia implica un compromiso contra la violación y explotación de otros, debemos reconocer que la democracia es ese compromiso, como un positivo proyecto de construcción. Esto significa reconocer como Dussel (2003) describe que la modernidad se define por el hecho de las conquistas europeas y que el entendimiento de la política hegemónica está a un nivel u otros sueños de dominación. Luchas contra la dominación, entonces, significa luchar contra políticas como son vividas y comprendidas, y construir un horizonte revolucionario hecho real en el fundamento de comunidades basadas en la ética del proyecto de solidaridad. Por ejemplo, el movimiento Zapatista en Chiapas tenía en este camino rechazado la gramática de la participación política (carneo castrado como socio o en la oposición), en lugar de creación de zonas autónomas en las que sus principios de dignidad por las personas indígenas y la libertad desde la explotación puede ser promulgada más que permutada en un intercambio por un lugar en mesa de poder.

En corto, esta invención de democracia, premisa y refiere a un nuevo sentimiento de comunidad, llega a lo más profundo de nosotros mismos como materia social y como agentes en las relaciones. Recordando el enlace básico no solamente entre el personal y el político, sino también entre lo corporal y lo político (Butler, 2004), este sentimiento de democracia rehúsa el asalto en ser humano y sus cuerpos (y en el significado de ser) por el capital y las elites que personifican. Exponiendo el contrato racial que construye un no-blanca gente globalmente como menos que humano (Mills, 1997), esto demanda una renegociación del significado de diferencia –lejos un axis de dominación- y hacia un punto de comienzo para el reconocimiento y respeto. Y esto sugiere una profunda reorganización de autoridad, lejos del centro y puntos de liderazgo consolidados, a los “marginados” que, es decir, a las personas, como ellos se unen en solidaridad creativa para hacer una historia sin precedentes.

Estas reflexiones tienen importantes implicaciones para la enseñanza la discusión sobre sugerir el seguimiento de los principios básicos para la educación democrática en el presente: (1) Enseñar, como un experimento en democracia, toca en lo profundo de la identidad, y allí son significantes las estacas atadas a esto. Más allá de una afirmación multicultural de diferentes experiencias, tenemos que abrir la enseñanza la pregunta de qué manera es un problema político la pregunta qué tenemos que llegar a ser. (2) Enseñar democracia, como la constitución de diferentes tipos de compañerismo, ha confrontado la topografía de autoridad en el aula. Más allá de aponerse modos de educación autoritarios, es necesario ser sensible a la profundidad del mapa de poder en la enseñanza, y en los puntos en los que coleccionan poder y es consolidado. Es necesario abrirse para la consideración de que embotellamiento del profesor es un privilegio pedagógico y epistemológico que continúa produciendo progresiva y pedagogías críticas. (3) La enseñanza democrática debe ayudar por una militancia más profunda que no solamente nombre sistemas de opresión, sino que se expone el proceso de violación que produce el sentimiento básico de las instituciones sociales y de la vida diaria. Esta crítica debería mover un nombramiento del racismo hacia una acusación de blancura, desde una descripción de desigualdad económica a una investigación de capital como un lógico asalto global, y desde una exposición de patriarcado hacia un análisis de la matriz de la intangibilidad que marca frontera de la permisibilidad de generar identidades. (4) En las bases de los tres principios, la enseñanza puede empezar el proceso de búsqueda de solidaridad y creando comunidad, no en el sentido trivial del termino como nosotros normalmente usamos, sino además como el hecho de colaboración, amar, y creatividad entre estudiantes, el agente peligroso de rebeldes imaginaciones políticas.

### **3. Hacia una pedagogía de la comunidad democrática**

¿Qué significan estos principios en términos pedagógicos? Me ha costado comprobarlo a través de mi propia experiencia y deseo señalar brevemente algunas líneas prometedoras para los docentes, haciendo especial énfasis en las áreas curriculares. Las siguientes sugerencias constituyen puntos de partida para pensar en una pedagogía y en un currículum propios de una comunidad democrática, en lugar de ver los elementos fundamentales para la misma. El trabajo del docente es propiciar las condiciones para el desarrollo de estas investigaciones; siendo los estudiantes quienes le acompañarán en este proceso.



Para comenzar, dando respuesta al primer principio básico de la educación democrática descrito al final de la última sección, los profesores pueden llevar a cabo con los estudiantes una reconstrucción de sus identidades (en lugar de una autobiografía). Esto significa pensar en nosotros mismos en diferentes momentos, así como en nuestras relaciones e intervenciones en debates, por ejemplo; en lugar de vernos como un organismo vacío. Ello es un proyecto complejo, puesto que apreciamos una enorme brecha entre nosotros mismos y la realidad y las condiciones que nos rodean. En este proceso, descubrimos no sólo que no somos quienes pensábamos que éramos, sino que más allá nos percatamos de que no somos como nos mostramos. Cuando los estudiantes de color descubren, por ejemplo, que la escuela ha trabajado con el fin de que asimilen que deben estar subordinados a los otros alumnos (blancos), actuando en detrimento de lo que realmente podría ser (donde no tiene por qué ser de este modo), hace que se genere un profundo malestar, e incluso, un trauma en este estudiantado. Cuando un alumno de clase media descubre que sus cosas más valiosas, intereses y creencias se han sustituido, no por otras, sino por algo totalmente diferente (Žižek, 1999), el ser se enfrenta a una situación que va más allá del malestar y del trabajo mediante terapias propias de varias pedagogías multiculturales. Éste es el tipo de realidad que ha de trabajarse si vamos a construir políticas que atiendan a todos los sujetos. A través de trabajos y de debates que les presionen para ir más allá, desde la biografía de cada sujeto hasta las condiciones políticas de sus identidades, los profesores pueden preguntar a sus estudiantes cómo abordarían estos problemas.

En cuanto al segundo principio mencionado anteriormente (repensar la autoridad pedagógica), creo que es importante que los profesores piensen en los roles existentes dentro del aula. En lugar de vernos a nosotros mismos como maestros o como expertos, deberíamos encontrar la posibilidad de trabajar con los estudiantes como coparticipantes y como los principales agentes. Hay un componente ético en esta re-conceptualización, así como de carácter económico, desde que Hardt y Negri (2004) mostraron la forma de trabajo donde la colaboración es máxima, como una manera de organización para elaborar políticas y un trabajo creativo y más productivo. Sin embargo, al contrario de lo que ocurre en la organización propia capitalista, donde la labor como producción tiene más valor, y en la que donde la educación se concibe como una mera consecución de logros, la economía de la clase democrática genera ideas rebeldes e ingobernables. Aquí el rol del docente es facilitar las condiciones para la colaboración de sus estudiantes, en lugar de dirigirla en todo momento. Esto sugiere una pedagogía de la invitación, la incitación, el diálogo y el empoderamiento, en vez de la pedagogía propia de la ilustración. Os he mostrado dentro de mi propia enseñanza cómo la abordo como un proyecto donde se construye un espacio abierto de provocación y se invita a los estudiantes a experimentar nuevas formas de ser, conocer y hacer. Desde mi experiencia, estos cambios pedagógicos se correlacionan con un despliegue dramático en la praxis, con estudiantes que se encuentran guiados por sus propios pensamientos para llevar a cabo una política, enseñanza y proyectos de investigación diferentes.

En lo que al tercer principio pedagógico se refiere (el poder de unos sobre otros), creo que los docentes deben ayudar a los estudiantes, no sólo a investigar en torno al carácter sistemático de las opresiones sociales, sino también a descubrir lo que subyace a estas opresiones que llevan a un dominio del capital y del poder —he descrito este proceso más detalladamente en otros apartados; en particular puede verse en De Lissovoy (2010)—. Esta investigación debe considerar, por ejemplo, cómo las políticas neoliberales

muestran el retorno a la fundación de ese capital y a la forma original de su consecución: el saqueo, la colonización y el asesinato de la población global. De nuevo, haciendo referencia a la interconexión de cuestiones de carácter político y democrático, la vulnerabilidad que Butler (2004) expone como propia del ser humano, es consecuencia de la concepción del capital como factor ideal para conseguir invadir y ocupar. La guerra, la crisis económica y los desastres naturales que, de forma implícita exigen un reconocimiento de las víctimas, en lugar de servir en el neoliberalismo como una ocasión para avanzar con la expropiación y la explotación (Klein, 2007, lo denomina: “capitalismo del desastre”). En la comprensión de estos procesos, es crucial para los profesores y los alumnos tener en consideración narrativas y testimonios de las personas que han sufrido esta realidad y que han sobrevivido a estos ataques. Mientras la teoría crítica de la raza ha enfatizado en historias contadas por personas de color de Norteamérica, que pueden cambiar la voz dominante de las personas blancas (Bell, 1992; DeCuir y Dixon, 2004), no se ha hecho el suficiente hincapié en las historias contadas por quienes pertenecen al Sur Global (historias, por ejemplo, de aquellas personas de América Latina y de Oriente Medio que han vivido los efectos de las agresiones y el libre comercio de Estados Unidos, cuya invisibilidad es la premisa y el proyecto de la globalización).

#### **4. Conclusión: enseñanza y unión**

Finalmente, creo que los esfuerzos realizados para explicar esta situación pueden abrir un espacio para diferentes tipos de unión en el aula, los cuales representan un compromiso verdaderamente democrático; y éste es el cuarto principio que mencioné en torno a cómo construir una pedagogía democrática. Aquí también considero que es importante cambiar nuestro sentido de la democracia. Más que una reconsideración de la participación y el fomento del debate y de la crítica, la democracia cobra sentido en la construcción y el reconocimiento de las relaciones personales y la práctica colectiva. Sin embargo, en contraste con algunas discusiones dentro de la educación para los modelos de atención y comunidad (Ladson-Billings, 1994; Noddings, 1992), la importancia de las relaciones es una buena idea, mas ya estamos preparados para abordarla, pues constituye lo que somos. Cuando reconocemos que no podemos hablar en el lugar de otras personas, sino únicamente desde nuestra posición, también debemos percatarnos de lo que otros sienten (pues, supuestamente, estamos hablando por ellos), aunque no nos pertenezcan; nuestra condición de ser y hablar es lo que conlleva que unos nos sometamos a otros. Los principios de la base política, desafían a la autoridad, y la crítica militante sobre la que he hablado, constituyendo en sí mismos un proyecto de saneamiento por el cual he compartido este espacio.

En el mencionado proceso y en la enseñanza colaborativa, la democracia no debe ajustarse sólo al aula, aunque realmente, es en este espacio donde se producen de una forma específica y concreta. Cuando los estudiantes descubren un lugar en el que pueden llegar a ser otros (yendo más allá de los límites impuestos por su identidad y por el lenguaje que previamente se decidieron), pueden crear algo novedoso, por medio y a través de la comunicación con otros. Cuando los alumnos se encuentran a sí mismos, para su asombro, en la acción, como si ésta fuera imprescindible para completar significados iniciados en diálogos sobre ideas y textos, ellos mismos constituyen la vivencia y la encarnación de la democracia. Desde mi experiencia, en la poderosa

enseñanza y las experiencias de aprendizaje, “diálogo” y “acción” no se muestran como dos componentes obligatorios de una praxis ideal, sino más bien como una conversación en la cual, por un lado, la acción es necesaria para completar una serie de ideas y, por otro lado, el diálogo del aula encuentra en sí mismo una representación dentro de una preocupación por las condiciones para una transformación. Por ejemplo, como consecuencia de las discusiones en clase, unos estudiantes míos han formado recientemente una coalición para luchar contra los recortes presupuestarios de la Universidad de Texas y de las escuelas Austin. Este trabajo no tuvo lugar como pura acción –es decir, como la implementación de los principios teóricos– sino más bien como una respuesta a las cuestiones surgidas a partir de la discusión, y como un camino para fomentar ésta.

Considero que las fuentes y los principios descritos en este ensayo pueden servir como base para un tipo de democracia en la enseñanza que es totalmente distinta de la mera experiencia vacía, que es lo que generalmente, ha significado para nosotros el término democracia. Mediante el inicio y la apertura a la investigación, la confrontación de las condiciones de vida y las formas de ser que subyacen las políticas en el sentido más convencional, el enfoque que he descrito presenta los riesgos desde los hábitos e identidades que conforman nuestros modos de vida inteligible, los cuales están arraigados a los procesos de dominación que pretende mostrar esta pedagogía. Pero al mismo tiempo, en esta enseñanza tenemos la oportunidad, quizás, de lograr lo único que realmente importa: la posibilidad de conseguir una comunidad abierta y ética, que finalmente generará una práctica democrática como una verdadera referencia y como un propósito lleno de significado.

## Referencias

- Bell, D. (1992). *Faces at the bottom of the well: the permanence of racism*. Nueva York: Basic Books.
- Butler, J. (2004). *Precarious live: the powers of mourning and violence*. Londres: Verso.
- DeCuir, J. T. y Dixson, A. D. (2004). So when it comes out, they aren't that surprised that it is there: using critical race theory as a tool of analysis of race and racism in education. *Educational Researcher*, 33(5), 26-31.
- De Lissovoy, N (2010). Rethinking education and emancipation: being teaching and power. *Harvard Educational Review*, 80(2), 203-220.
- Dewey, J. (1994/1997). *Democracy and education*. Nueva York: Free Press.
- Dussel, E. (2003). *Beyond philosophy: ethics, history, Marxism, and liberation theology*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Freire, P. (1997). *Pedagogy of the oppressed*. Nueva York: Continuum.
- Hardt, M. y Negri, A. (2000). *Empire*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Hardt, M. y Negri, A. (2004). *Multitude: war and democracy in the age of empire*. Nueva York: Penguin.
- Hardt, M. y Negri, A. (2009). *Commonwealth*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Hidegger, M. (1927/1996). *Being and time*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Jhally, S. (Dir.). (1997). *Stuart Hall-Race, the floating signifier*. Media education foundation. Recuperado de <http://www.mediaed.org/>

- Klein, N. (2007). *The shock doctrine: the rise of disaster capitalism*. Nueva York: Metropolitan Books.
- Ladson-Billings, G. (1994). *The dreamkeepers: successful teachers of African American children*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Mignolo, W. D. (2005). *The idea of Latin America*. Malden, MA: Blackwell.
- Mills, C. W. (1997). *The racial contract*. Ithaca, NY: Cornell University Press.
- Noddings, N. (1992). *The challenge to care in schools: an alternative approach to education*. Nueva York: Teachers College Press.
- West, C. (1999). *The cornel west reader*. Nueva York: Basic Books.
- Žižek, S. (1999). *The ticklish subject: the absent centre of political ontology*. Londres: Verso.

## Breve CV del autor

### Noah De Lissovoy

Su investigación aborda el estudio de los enfoques críticos y emancipatorios de la pedagogía, el currículo, y los estudios culturales. Interesado en los problemas que plantea a los educadores la globalización, los efectos de intersección de raza, clase y el capital social en las escuelas y la sociedad, el desarrollo de los recursos teóricos de los movimientos sociales contemporáneos, y que permiten repensar las tradiciones de la pedagogía crítica y la filosofía. Autor de *Education and Emancipation in the Neoliberal Era and Power, Crisis, and Education for Liberation*, y co-autor de *Toward a New Common School Movement*. Su trabajo ha sido publicado en numerosas revistas y colecciones editadas, incluyendo *Harvard Educational Review*, *Curriculum Inquiry*, *Race Ethnicity and Education*, *Journal of Education Policy*, y *Educational Philosophy and Theory*. Recibió su Doctorado de la Universidad de California, Los Ángeles. Imparte cursos sobre Fundamentos socioculturales de la educación, la teoría curricular, y la filosofía de la educación en la Universidad de Texas en Austin. Email: delissovoy@austin.utexas.edu